

LOS SABERES DEL TRABAJO: LA OPACIDAD DE SU VALIDEZ SOCIAL

Rosana E. Sosa
Universidad Nacional del Centro (Argentina)
rsosa@soc.unicen.edu.ar

Resumen

La producción teórica y/o conceptual de la última década en materia de articulación educación y trabajo ha disputado sentido al discurso dominante acerca de las “competencias” que impusieron las reformas educativas de los años noventa. Diferentes aportes buscan generar un salto cualitativo respecto de concepciones sustancialistas y advertir el carácter de relación social que subyace a las calificaciones. En este marco, nos proponemos ingresar a dos aportes sobre el particular: las implicancias (teóricas y metodológicas y también políticas) que supone pensar estas cuestiones desde “los saberes del trabajo” y “los saberes socialmente productivos”.

Palabras clave: calificaciones, competencias, saberes del trabajo.

Introducción

Una fábrica de alfileres puesta en acción por trabajadores que cada vez son más ocurrentes y, lo que es más importante aún, más productivos es algo más que un intento de Adam Smith por graficar las bondades de la división social del trabajo: es tal vez una de las primeras y más visionarias alusiones a las potencialidades del puesto de trabajo y el sujeto que lo protagoniza como productores constantes de saberes. A partir de allí, una multiplicidad de modos que apuntan a la apropiación de los saberes del trabajo se han ensayado y puesto en marcha con diferentes resultados.

Desde el taylorismo en adelante, el puesto de trabajo ha sido explícitamente observado, monitoreado y motivo de grandes y pequeñas conquistas. Con distinto grado de eficacia, la mayor parte de ellos parece asumir una premisa: el carácter opaco que tienen los saberes para quienes parecieran asumir, desde afuera, la tarea de intelectualizarlos cuando, en realidad, solo los espía e intenta capturar.

La interpelación que ha hecho históricamente el sistema capitalista a los saberes del trabajo, aun cuando ha desplegado una enorme ingeniería, da cuenta de una constante: sólo ha podido reconocer en ellos “acción”: una acción que se perfecciona por su repetición y nunca por su reflexión. Para estas tareas —a las que se las reconoce del orden del pensamiento— ha creado otros espacios que se explican por otros propósitos y otras intencionalidades.

El sedimento común de unos y otros es la escisión, progresiva y sistemática, entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, la concepción y la ejecución. Nada de esto ha permanecido ausente en los modos en que se ha estructurado históricamente la relación entre educación y trabajo. Hay en ella una permanente tensión entre hacer de la escuela una “proveedora” de recursos humanos predefinidos por los mercados de trabajo o abocarse a los propósitos específicos que tienen los sistemas educativos con el riesgo de ignorar los cambios significativos que se dan en el ámbito laboral.

No obstante esto, definir cuáles han de ser las prioridades educativas para cada momento histórico es una tarea que se asume alternativamente por diferentes sectores de la sociedad (Fernández Enguita: 1990). En la última década, a partir de los mandatos proclamados por los organismos multilaterales de créditos y las reformas propuestas e implementadas durante los 90, el ámbito que más hace oír demandas (y logra ser escuchado) es el sector productivo: participa de la construcción de un discurso que afirma que la competitividad de las naciones está atada a la capacidad que demuestren éstas de generar, recrear y potenciar aquello que se consagra como su principal recurso: el conocimiento.

La articulación entre educación y trabajo asume unos modos en virtud del contexto social y desde la perspectiva desde la que se piensa. Con el propósito de ingresar a los modos en que se disputan sentidos a la visión que se asume dominante en los 90 hemos ingresado a dos aportes sobre el particular: las implicancias (teóricas y metodológicas y también políticas) que supone pensar estas cuestiones desde “los saberes del trabajo” y “los saberes socialmente productivos”. En el marco de esta búsqueda nos hemos encontrado con una cuestión que se advierte sustantiva: la legitimación de los saberes producidos en el trabajo. A esto abocamos el presente trabajo.

El encuadre dominante: las calificaciones y las competencias

El modo en que el mundo de la educación ha seleccionado y construido los objetivos que asume es una de las tantas cuestiones que se hace imposible de abordar disociada de la trama sociohistórica en la que se teje. El discurso generado por el diagnóstico que tiene como portavoz a los Organismos Multilaterales de Crédito revela y da cuenta de la necesidad de reformas de la educación buscando instalar al trabajo productivo como el estructurante del sistema formal. Esto que, implementadas las reformas educativas, es un objetivo materializado en el nivel polimodal, plantea dos impactos según Spinosa. Mientras que, por un lado, garantiza que toda la educación será educación para el trabajo, por otro, hace perder especificidad a la formación profesional y a las escuelas técnicas (Spinosa: 2008).

La Comisión SCANS (The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills o Departamento de Trabajo), en Estados Unidos, elaboró en 1991 un documento sobre las competencias necesarias para la inserción en el mundo laboral, constituyendo un aporte clave en las reformas curriculares de diversos países. Esta comisión, conformada por expertos provenientes del mundo de la educación y del mundo del trabajo, determinó tres grupos de habilidades fundamentales y cinco áreas de competencias. Las habilidades fundamentales (foundation skills) refiere a habilidades básicas (lectura, escritura, capacidad de escucha, etc.), de razonamiento (pensamiento creativo, toma de decisiones, resolución de problemas, etc.) y cualidades personales (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, etc.). Las cinco áreas de competencias se vinculan con el manejo de recursos, el manejo de información, las relaciones interpersonales, la comprensión de sistemas (sociales, tecnológicos, organizacionales) y la aplicación de tecnologías. El viraje que han materializado las reformas educativas en nuestros países adquieren significatividad si advertimos que, en realidad, de lo que se trata es de cuál es el eje estructurante

de las propuestas educativas: el enfoque implementado a partir de postular a las competencias como estructurantes es consecuencia de haber resignado estructurarlos en torno de los saberes (Puiggrós 2005) Al asumir la tarea de analizar las implicancias de esto se advierte necesario problematizar ambas concepciones que suponen los conceptos de competencias, calificaciones y saberes.

En el terreno de la sociología del trabajo emergen dos posiciones acerca de cómo abordar las **calificaciones**. Por un lado, Naville propone un enfoque desde el que se plantea visualizar la relación social que genera, produce y otorga sentido, por tanto, le subyace a toda calificación. Por otro lado, Friedmann las ubica en un primer plano al problematizar las calificaciones en tanto propiedades de los trabajadores. Propiedades que, en tanto se adquieren mediante aprendizajes, una vez aprehendidas son atributos concretos que poseen los sujetos (Strobants 1990).

La noción de **competencia**, por su parte, remite a sentidos e intencionalidades: Spinosa (2007) reflexiona acerca de dos de ellas: en primer lugar, la necesidad de volver a regular las formas en que se gestiona el trabajo impulsando por ello nuevas fuentes de legitimidad para hacerlo sin mediación de la regulación general del trabajo (basada en los principios de protección del trabajador). En segundo lugar, la necesidad de flexibilizar el uso de la fuerza de trabajo tomando como criterios excluyentes aquellos que fundan los objetivos de modernización empresaria.

Habida cuenta de esta complejización, es posible advertir que así como la cuestión de la calificación parece remitir a un *saber* y a un *saber hacer* que construye su sentido en la necesidad de clasificar la fuerza de trabajo y resolver con ellos las exigencias que plantea su división social y técnica, el concepto de competencia nos enfrenta al problema del *saber ser*.

En este marco, es posible advertir que hay en aquellas actitudes y disposiciones personales –que adquieren el carácter de requerimiento– una intencionalidad de ordenamiento y de movilización de la fuerza de trabajo a los efectos de adecuar su organización a los nuevos parámetros planteados por la división del trabajo. Dicha adecuación, en tanto focaliza el puesto de trabajo singular, se concreta en un ámbito más acotado que el mercado de trabajo (Spinosa 2005).

La producción teórica y/o conceptual de la última década ha sido generadora de nuevos conceptos que han disputado sentido al discurso dominante acerca de las competencias que impulsaron las reformas educativas de los años noventa aunque este debate sigue estando presente. En este marco, diferentes aportes buscan generar un salto cualitativo respecto de concepciones sustancialistas y advertir el carácter de relación social que subyace a las calificaciones que, como tales, tienen una posición relacional. De esta trama emerge el concepto de **saberes del trabajo**, a partir del cual se propone dar cuenta de un modo complejo y abarcador de la cuestión que, en estos tiempos, había quedado subsumido a una mera enumeración de las **calificaciones** que son puestas en juego por las personas en el desempeño de un empleo particular.

En esta tarea de dar cuenta del carácter relacional señalaremos dos aportes provenientes de la sociología del trabajo. Los aportes de Rozenbalt (1999) buscan alertar en este sentido acerca de la imposibilidad de ingresar al tratamiento de las calificaciones omitiendo la problemática que subyace a las clasificaciones profesionales.

Tanguy (2001), por su parte, señala que no problematizar las formas en que se gestiona el trabajo en las organizaciones modernas que han estado históricamente estructuradas (al menos pretendida) a partir de cierta correspondencia entre las jerarquías y los saberes. La calificación alude a esta operación de correlación.

Los saberes: diferentes facetas de un mismo constructo

El trabajo, en tanto práctica social, es generador de diversos saberes. La complejidad de estos y la interrelación que tiene lugar en el curso de la acción ha merecido un análisis pormenorizado de lo que allí ocurre. En este marco, Barbier (citado en Spinosa) construye una tipología que sin dudas ilumina sobre la cuestión ya que permite advertir los matices que en este constructor tienen lugar. Así, establece diferencias entre los **conocimientos**, los **saberes de las acciones** y los **saberes de las situaciones**.

El primer tipo de saberes se refiere a aquellos saberes que se tienen sobre la realidad (tanto social como natural). La particularidad de estos es que se presentan objetivados. Además, los saberes están organizados y sistematizados conformando conceptos o teorías. Como tales, los conceptos adquieren validez en la veracidad o la falsedad que estos presentan.

El **saber de la acción** pretende dar cuenta de las capacidades asociadas a la intervención y la posibilidad concreta de transformar la realidad. Por este motivo, no se expresan en enunciados sino en acciones y están constituidos por habilidades, destrezas que, aun cuando están vinculados a conceptos que los fundan, estos no se circunscriben a ellos. Los criterios de validación abrevan en la eficiencia que demuestran estos saberes para la acción y no en la verosimilitud que estos conceptos puedan ostentar.

Por último, los **saberes de situación** que son requeridos para la toma de decisiones en el marco de una acción. Así, el sujeto diagnostica la situación, evalúa posibilidades de intervenir, decide – de un conjunto diverso de posibilidades– cómo hacerlo y lo hace previendo una consecuencia posible de su acción. Todas estas instancias se hacen en virtud de los saberes previos que se ponen en juego y se organizan en virtud de las características que presenta la situación a resolver. Tal distinción permite ingresar a la complejidad del fenómeno y confirmarla.

Los saberes socialmente productivos

Las calificaciones y los saberes lejos de ser diferentes caminos para llegar a un mismo fin, suponen mapas cognitivos y reapropiación de capacidades subjetivas sustancialmente diferentes (Puiggrós 2005). En el marco de la producción teórica que problematiza cierta naturalización de la educación fundada en competencias, el grupo Appeal (Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina) genera e introduce el concepto de *saberes socialmente productivos*. Durante el año 2004 y producto de un proceso de trabajo que reconstruye la historia de la empresa SIAM como metáfora del proyecto de industrialización de Argentina, el Grupo de APPEAL aborda las relaciones que se logran establecer en este marco entre educación, trabajo y producción. La tesis que subyace al trabajo da cuenta de cierta dificultad que los autores observan en la cultura argentina en la concesión de un lugar trascendente a los saberes que se producen en

el marco del trabajo, pero también a su transmisión generacional y, por ello, el impacto en la dificultad para acordar un proyecto de desarrollo social y productivo sustentable. Una fuerte preocupación por problematizar lo que se enuncia como la escisión deliberada entre la categoría experiencia respecto de la de conocimiento.

Desde esta perspectiva, Puiggrós y Gagliano (2004) indagan en los saberes que, en el marco de la práctica misma, son generados por los sujetos en el trabajo, arribando a la categoría de **“saberes socialmente productivos”** y haciendo referencia a aquellos saberes que tienen la capacidad de reformar a los sujetos en tanto les enseñan a transformar la naturaleza y la cultura. Por ello, los autores advierten sobre la capacidad de **modificar el habitus** que tienen estos saberes y de enriquecer el capital cultural de la sociedad o la comunidad. Un aspecto de dicha categoría radica en la posibilidad de, mediante el análisis de los saberes que poseen los individuos, comprender su potencial capacidad de operar sobre la realidad material y simbólica. En oposición a estos saberes, se señalan los conocimientos redundantes que solo tienen el efecto de la demostración del acervo material y cultural que ya es conocido como parte de la sociedad.

Puiggrós entiende por saberes socialmente productivos a aquellas manifestaciones del capital cultural que posee el sujeto, y que son considerados por la autora como “la punta del iceberg de su habitus”. Por ello permiten también predecir sus potenciales ubicaciones en las jerarquías sociales. Desde esta perspectiva, la propuesta es ingresar al análisis del modo en que son valorados socialmente los saberes como un buen indicador del “estado de los sujetos sociales que los poseen”. Ahora bien, los autores nos proponen –dado que los trabajadores al mismo tiempo que reconocen algunos saberes como parte de su acervo productivo, no los consideran conocimientos– establecer y problematizar la diferencia entre saberes, experiencias y conocimientos.

Las **experiencias** son situaciones que, por haber pasado por ellas, han modificado su identidad a los sujetos. En este marco, las relaciones sociales, la escuela y los trabajos forman parte de la alfabetización económica y social de los sujetos en tanto que permiten adquirir una serie de saberes que son socialmente productivos, pero que no cuentan con la legitimidad del estatus de conocimiento. Estos últimos son transmitidos por la escuela en el marco de una educación de carácter formal.

El origen constitutivo de los saberes socialmente productivos está asociado a la apropiación que hace Adriana Puiggrós de la categoría de *experiencia* propuesta por Dewey (1995). Desde esta perspectiva, experiencia es entendida como ‘pasar a través de’, en tanto que aquel que experimenta algo **no será el mismo** después de dicho atravesamiento. La **experiencia**, tal como lo entiende Dewey, es visualizada **como capaz de generar improntas en los sujetos que la atraviesan**. Y esta repercusión no solo será constituyente de la identidad individual sino que puede producir impacto colectivo, es decir, repercutir constituyendo sujetos e intervenir en las determinaciones de la producción, de la gestión y de la transmisión de **capacidades colectivas** fundadas en el conocimiento.

En este punto, Dewey se preocupa por diferenciar entre “experiencia” y “educación”. Una experiencia, según Dewey, puede resultar un obstáculo para el conocimiento, también puede

estrechar el campo de una experiencia ulterior o bien quedar desconectado de otras, situación que es por demás habitual en la educación tradicional.

Las experiencias son acontecimientos que tienen la capacidad de dejar huellas en los sujetos que las atraviesan y, por ello, no todos los acontecimientos constituyen experiencias: sólo aquellas que producen “movimientos en la subjetividad” en tanto requieren reflexión, comprensión, duda, pregunta. Por ello, adquieren el estatus de ‘saberes’, se les reconoce un origen ‘social’ y se los visualiza como ‘productivos’.

En virtud de esto es que, al decir de Gagliano, las experiencias alfabetizan económica y socialmente a los sujetos. Y estos son susceptibles de ser distinguidos de los conocimientos redundantes, cuyo único propósito es la demostración del acervo material y cultural que ya son conocidos por la sociedad. Los saberes socialmente productivos nos ponen a considerar la inclusión de todos aquellos saberes prácticos, técnicos y útiles, por ende saberes socialmente productivos.

La valoración social y la legitimación del saber

En el contexto dado por el fin del siglo xx, la articulación entre la educación y el trabajo – planteada en términos de necesidad– tendrá por debajo de ella estos diagnósticos y estas recetas que van a recrear de unos modos singulares la misma tensión que ha estado presente en la historia del sistema educativo. A esto se suman otros implícitos: concepciones en torno al proceso de trabajo, a los modos en que éstos se organizan y funcionan, visiones de la tecnología y del lugar que a ésta se le otorga y perspectivas acerca de la producción de saberes al interior tanto del trabajo como de la educación.

Ingresar a la cuestión de la producción de saberes sin abordar los modos en que se generan mecanismos para su legitimación es una tarea que advertimos incompleta. Este último punto, muchas veces soslayado, es la llave para pensar una articulación entre educación y trabajo que logre superar viejas dicotomías: el pensamiento y la acción, el hacer y el pensar, lo mental y lo manual, todas ellas tributarias de la escisión teoría y práctica. No transparentar esta situación que subyace a las características estructurales de nuestras sociedades –occidentales y capitalistas– lejos de colaborar termina opacando aún más la problemática. Producto de esto, hemos de plantear dos cuestiones más.

1.

Asumir como problema la articulación de la educación y el trabajo es un emprendimiento vano si éste se hace soslayando quién y con cuáles mecanismos serán validados estos saberes que se entienden como tales. En este punto, se advierte la especificidad del sistema educativo en la articulación.

Dada la dependencia intrínseca que tiene la educación respecto de la trama social a la hora de definir sus objetivos (Fernández Enguita) lejos estamos de señalar que las fortalezas están en el terreno educativo. Sin embargo, resulta evidente que, de ambos “mundos” por articular, es el sistema educativo quien tiene mayor legitimidad a los fines de acreditar formalmente los saberes.

En este sentido, resulta interesante advertir el desafío al que se enfrenta el sistema educativo si decidiese generar intervenciones pedagógicas que tiendan a incorporar los saberes producidos en el trabajo (Spinosa: 2005).

En este marco, las potenciales intervenciones pedagógicas para acercar la escuela y los saberes que se producen en el trabajo han de superar las iniciativas que crean 'micro puestos' en espacios escolares y han de ser más potentes si buscan traer la reflexión sobre los saberes y reconocerlos en tanto que matrices de nuevos saberes.

2.

La segunda cuestión, y no menos importante, es para qué han de legitimarse los saberes del trabajo. Y aquí resulta por demás revelador que el mundo que nos proponen las competencias está dado por el invento de una nueva tecnología que regule el mercado de trabajo (Spinosa 2006).

En este punto se hace más evidente aún a los trabajadores y los saberes que son capaces de generar en su trabajo. Pero esto es preciso hacerlos en los dos mundos por articular: en el mundo del trabajo –donde resulta una obviedad evidenciar el rol de los trabajadores– y en el de la educación –donde el protagonismo de las propuestas educativas estructurales nos hace perder de vista el modo en que los trabajadores de la educación se apropian de ellas–. Y este último punto suele estar ausente de gran parte de los modos de abordar la articulación educación y trabajo.

Bibliografía

Fernández Enguita M. *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno da la Reforma de la Educación*. España, Editorial Visor, 1990.

Naville, P. y Rolle, P. "La evolución técnica y sus repercusiones e la vida social". En Friedman, G. y Naville, P. *Tratado de sociología del Trabajo*. Méjico. FCE. 1963.

Puiggrós A. Gagliano R (comp.) *La fábrica del conocimiento*. Buenos Aires. Homo Sapiens, 2005

Rozemblatt, P., El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder, PIETTE, Serie Seminarios Intensivos de Investigación, Documento de Trabajo N° 11. 1999.

Spinosa, M. "¿Puede hoy la economía de la educación dar por sí sola, respuestas a los problemas que se plantea?". En *Revista educación XXI* Num. 9 Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid. 2007.

Spinosa, M. "El reconocimiento del valor educativo del trabajo". En *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires. 2008.

Spinosa, M. "Los Saberes del Trabajo. Ensayo sobre una articulación Posible". En *Revista Anales de la educación Común*. Tercer siglo • año 2 • número 4, Buenos Aires. 2006.

Stroobants, M. (1990), "Trabajo y competencias: recapitulación crítica de las aproximaciones de los saberes en el trabajo", *Revista Formación y empleo*. 1990.

Tanguy, L. (2001). "De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En Neffa, J. C y De la Garza Toledo, E. (2001). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. 111-128 Buenos Aires: Clacso.

Testa, J. Spinosa, M. *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos a graduarse de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UNLu*. UNLu., 2008.

ROSANA E. SOSA

Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Universidad Nacional del Centro. Maestría en Economía Social. Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente/Investigadora Universidad Nacional del Centro Facultad de Ciencias Sociales. Jefa de Trabajos Prácticos (Cátedras "Economía Política" e "Introducción a las Problemáticas Educativas"). Investigadora miembro (desde el 2000 y continúa) del Grupo de Investigación IFIPRACD (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes) de la Facultad de Ciencias Sociales.